



Facultad de Educación

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN DE SECUNDARIA

Desarrollo de la expresión oral en un ambiente seguro con el método de enseñanza de lengua en comunidad

Oral Expression in a Safe Environment with the Community Language Learning Method

M^o Isabel Cavada Llorente

Lenguas Extranjeras

Susana Perales Haya

2019/2020

Septiembre 2020

Índice

1. Introducción.....	4
2. Justificación y estado de la cuestión	7
3. Marco teórico	11
3.1 La expresión oral.....	11
3.2 La expresión oral en el currículo de secundaria.....	12
3.3 La expresión oral en la evolución histórica de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras	13
4. El método de enseñanza de la lengua en comunidad	22
4.1 Características del método de enseñanza de lengua en comunidad	22
4.2 El método de enseñanza de la lengua en comunidad y la ansiedad sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras.....	24
4.3 Técnicas del método de enseñanza de la lengua en comunidad.....	25
4.3.1 La técnica de grabación.....	28
4.3.2 La computadora humana	30
5. Análisis de las actividades de expresión oral del libro de texto <i>Mosaic</i>.....	33
6. Propuesta metodológica.....	37
6.1 Destinatarios	38
6.2 Objetivos	38
6.3 Metodología, recursos y materiales.	39
6.4 Desarrollo de la actividad.....	40
7. Conclusiones	46
8. Bibliografía	50

RESUMEN: A pesar de los esfuerzos de los distintos gobiernos, el aprendizaje de una segunda lengua extranjera sigue siendo una de las asignaturas pendientes de nuestro sistema educativo actual. De entre todas las destrezas, la de la expresión oral es la gran damnificada. La inseguridad y ansiedad que produce tener que hablar en una lengua que no es la nativa es una de las razones por las que el nivel de competencia comunicativa oral de los estudiantes es bastante deficiente. En este trabajo plantearemos una propuesta para desarrollar esta destreza productiva utilizando algunas de las técnicas más características de uno de los métodos concebidos expresamente para proporcionar seguridad al estudiante: el método de enseñanza en comunidad. Para ello nos serviremos de la herramienta digital *Flipgrid* a fin de sacar un mayor provecho de las actividades comunicativas del libro de texto de 1º de ESO y favorecer el desarrollo de aspectos como la pronunciación, la fluidez y la corrección.

PALABRAS CLAVE: expresión oral, ansiedad e inseguridad al hablar en una lengua extranjera, método de aprendizaje de la lengua en comunidad.

ABSTRACT: Despite the different government's efforts, a second language learning is still a pending issue in our education system. Among all the skills, the oral expression is the most damaged. One of the reasons why the communicative competence is so deficient is that having to talk in a different language makes students anxious and insecure. In order to develop this productive skill, this paper explores the use of some techniques typical of the Community Language Learning to cope with this issues. For this purpose, we will use the digital platform known as *Flipgrid* with which we can get the most out of the communicative activities from the textbook of 1º ESO and develop different aspects such as pronunciation, fluidity and correctness.

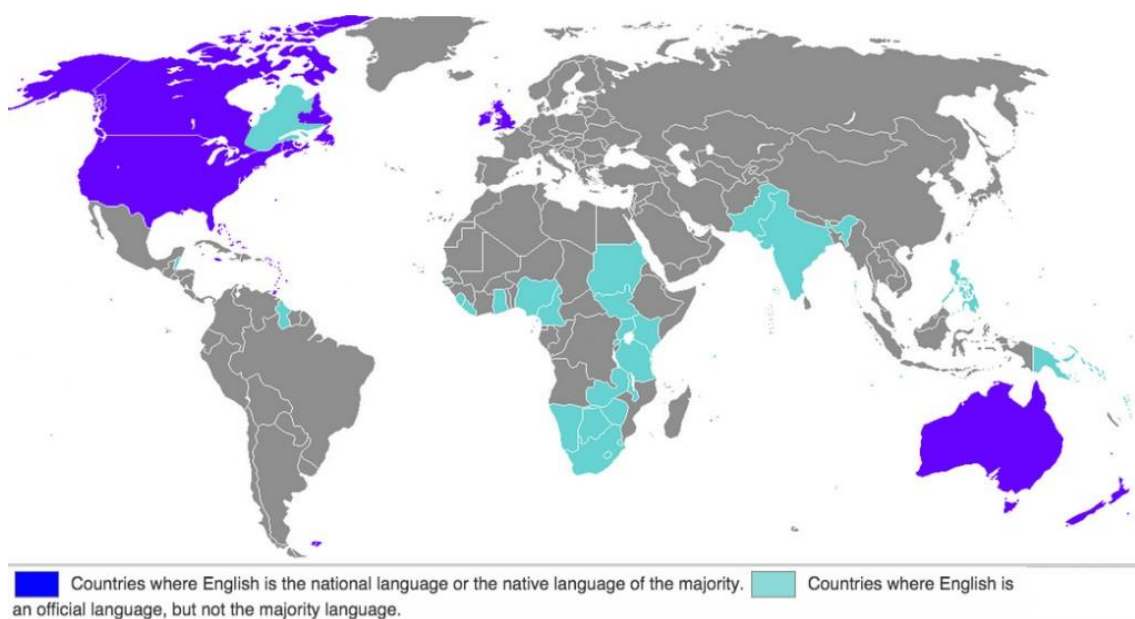
KEY WORDS: oral expression, language anxiety, Community Language Learning.

1. Introducción

Hablar una o más lenguas extranjeras es algo imprescindible en el mundo globalizado en el que vivimos. La globalización contribuye al crecimiento y desarrollo socioeconómico de los países gracias a la libre circulación de bienes y servicios, de personas, de ideas, de dinero y de tecnología. No obstante, se necesita un vínculo que favorezca estas relaciones y ese vínculo es el idioma. Un idioma común que facilite los lazos interculturales, profesionales y personales entre naciones con idiomas y culturas muy diferentes entre sí.

A lo largo de la historia han sido varias lenguas las que han servido como herramienta de entendimiento entre aquellos que poblaban este planeta. En todos los momentos de la historia, diversos pueblos se han visto en la necesidad de comunicarse, y ante la imposibilidad de hacerlo en sus respectivas lenguas, no han tenido más opción que llegar a acuerdos acerca de en qué idioma hacerlo. Así el latín se convirtió en lengua franca durante el período del Imperio Romano como llegó a ser el español en América o el francés como el lenguaje de la diplomacia y la filosofía en Europa. Actualmente, si hay una lengua que puede considerarse lengua franca esa es el inglés. Su influencia, que comenzó en los tiempos de la Revolución Industrial iniciada por Gran Bretaña en el siglo XVIII, no ha dejado de crecer hasta nuestros días.

El inglés hoy en día cuenta con unos 527 millones de hablantes nativos (Noack y Gamio, 2015), aunque es difícil hacer una estimación del número total de hablantes que tienen el idioma inglés. Pero teniendo en cuenta que este idioma se ha introducido hace años en los sistemas educativos de muchos países en el currículo de segundas lenguas y que es el idioma más utilizado en los ámbitos científicos, tecnológicos y comerciales y en los medios escritos, se cree que alrededor del 20% de la humanidad lo habla.



Fuente: Owlcation

La hegemonía del inglés en la enseñanza de segundas lenguas es, por tanto, incuestionable. Sin embargo, y a pesar de las medidas adoptadas por los sucesivos gobiernos que desde la introducción de la LOGSE (1990) han pretendido impulsar el estudio del inglés como primera lengua extranjera, la competencia en este idioma por parte de la población española es uno de los más bajos de Europa según algunos estudios (Eurostat, 2016; Cambridge Monitor, 2017) .

Es la expresión oral la actividad de lengua que, junto con la producción escrita, más dificultades plantea a los estudiantes y una de las destrezas menos practicadas en las aulas debido a múltiples factores como el elevado ratio de alumnos por aula o la percepción de que “roba” tiempo a la práctica de otras destrezas. De ahí los decepcionantes niveles de logro en esta destreza con los que la gran mayoría de estudiantes terminan tras su paso por la enseñanza obligatoria tal y como recogen algunos investigadores como Vez y Martínez Piñeiro en su estudio exploratorio sobre *La Deficiente Competencia Comunicativa Oral de los alumnos gallegos de 4º de ESO* realizado durante el curso 2000/1.

En este trabajo plantearemos una propuesta que girará en torno al desarrollo de esta destreza productiva durante la etapa de secundaria tomando como referencia los criterios escogidos para evaluar los niveles de logro en el estudio antes mencionado y utilizando las técnicas más características del *Community Language Learning* adaptadas con la ayuda de la herramienta digital *Flipgrid* para conseguir el desarrollo de dichos criterios. Para ello, haremos un estudio de aquellas actividades dedicadas a la práctica de la expresión oral que podemos encontrar en el libro de texto de uno de los grupos del centro de secundaria durante el período de prácticas para, una vez analizadas, ver qué tipo de actividades del habla pueden beneficiarse del uso de estas técnicas y en qué forma pueden contribuir a mejorar la habilidad de los discentes a la hora de expresarse en la lengua inglesa.

Primeramente, comenzaremos haciendo un repaso sobre el estado de la cuestión en cuanto al nivel de desempeño en la expresión oral de las lenguas extranjeras por parte de los estudiantes de nuestro país para, después, ver qué dificultades se encuentran los docentes a la hora de trabajar en el aula las actividades para la práctica de la expresión oral. Seguidamente, definiremos el concepto de expresión oral y cómo lo aborda el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002) y el Currículo de Secundaria antes de realizar un profundo repaso sobre la evolución histórica de los distintos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras y cómo la aparición de cada uno de ellos ha intentado dar respuesta a la dificultad que supone el aprendizaje de las lenguas extranjeras, principalmente la actividad de lengua correspondiente a la expresión oral y especialmente en contextos formales. Tras esta revisión teórica, nos acercaremos a uno de los métodos concebidos expresamente para proporcionar seguridad al estudiante en sus intentos por expresarse en una lengua extranjera conocido como el método de aprendizaje de lenguas en comunidad (en inglés *Community Language Learning* o CLL) y tras analizar las actividades dedicadas a la práctica de la expresión oral del libro de texto correspondiente a 1º de la ESO de los alumnos del IES José del Campo, propondremos una actividad tipo en la que haremos uso de las técnicas más características del CLL. Como complemento de la actividad, recurriremos a una herramienta digital conocida como *Flipgrid* con el objetivo

de sacar un mayor rendimiento de algunas de estas actividades además de desarrollar a su vez, si no todos, al menos algunos de los criterios utilizados por Vez y Martínez Piñero en su estudio: pronunciación, corrección, fluidez y capacidad de significar.

2. Justificación y estado de la cuestión

Es indudable que el mundo laboral en el que nos movemos hoy en día viene marcado por la necesidad de comunicación a nivel internacional en diversos ámbitos como pueden ser el comercio, la industria, el turismo y todo tipo de relaciones internacionales. Por tanto, una formación adecuada en idiomas se ha convertido en algo imprescindible como herramienta de comunicación entre diferentes países, lo que repercutirá en el desarrollo social, cultural y cómo no, económico de los mismos. “Para España además, el aprendizaje del Inglés y otros idiomas por parte de nuestros jóvenes es también una necesidad colectiva”. (Ministerio de Educación, 2012). Sin embargo, a pesar de los esfuerzos más o menos afortunados realizados por los distintos gobiernos, el aprendizaje de lenguas extranjeras en España sigue siendo una de las asignaturas pendientes del sistema educativo actual.

Así, por ejemplo, según los datos del informe de Eurostat (2016) , el 34% de los jóvenes españoles de 25 a 34 años admite que no sabe suficiente inglés, francés o alemán para comprender un texto sencillo o mantener una conversación de dificultad media, frente al 3% de daneses o el 15,3% de portugueses. Si nos atenemos a los datos del CIS del año 2016, solo el 27,7% de las personas encuestadas manifestaba que sabía hablar, leer o escribir en inglés.

Según el barómetro *Cambridge Monitor* publicado en 2017 por *Cambridge University Press*, el 44% de los españoles reconoce que su nivel de inglés es bajo o muy bajo. Este porcentaje sitúa a España como el país con peor nivel de la Unión Europea entre las naciones incluidas en el sondeo. La evaluación

total lo demuestra: los españoles se dan a sí mismos un 2,67 sobre 5 puntos, por detrás de Francia o Italia, donde opinan que tienen un 2,69. En el otro lado, en el de los que piensan que su nivel de inglés es "alto" o "muy alto" está sólo el 22% de los ciudadanos.

Hoy en día, la percepción de que se sabe un idioma va estrechamente unido a la capacidad de usar dicha lengua en su formato oral y, teniendo en cuenta que la expresión oral es la gran relegada en nuestro sistema educativo (no existe evaluación de esta destreza en la prueba de EBAU), podemos hacernos una idea bastante aproximada del porcentaje real de aquellos jóvenes que podríamos decir tienen cierta competencia en el uso del idioma extranjero en cuestión.

La realidad es que el grado de satisfacción de los profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras, la evaluación de las administraciones educativas y, sobre todo, la percepción de la sociedad en su conjunto, revelan resultados muy desiguales en cuanto al grado de eficiencia en la competencia comunicativa oral de nuestros estudiantes. “El grado de descontento que se deriva de esta insatisfacción sentida concentra su atención, de manera sobresaliente, en los logros obtenidos por el alumnado en cuanto a su dominio de la Competencia Comunicativa Oral en una o más de una lengua extranjera” (Vez y Martínez Piñeiro, 2001, p. 390). No en vano, en su estudio de caso llevado a cabo para conocer y valorar la Competencia Comunicativa Oral de los alumnos gallegos de lengua extranjera (francés e inglés) al término de sus estudios obligatorios concluyen que los logros obtenidos en la prueba de expresión oral se sitúan muy por debajo de lo que cabría esperar .

Cabe preguntarse desde un punto de vista formal y práctico cómo nuestros jóvenes, a pesar de comenzar el aprendizaje de su primera lengua extranjera a una edad más temprana que sus pares europeos y tras pasar una media de 9-10 años estudiando inglés en Primaria y Secundaria tengan una competencia lingüística oral tan baja, no sólo en inglés sino en cualquier idioma extranjero. En nuestro contexto la enseñanza del inglés desde edades más tempranas vino marcada por la Reforma del Sistema Educativo y desde 1993 la enseñanza de lenguas extranjeras fue obligatoria a partir del tercer curso de

primaria. Aunque en algunas comunidades esta introducción temprana ya se había adelantado hasta educación infantil, a partir de los 4 años. A pesar de que los estudiantes en nuestro país son los que antes comienzan el aprendizaje de una primera lengua extranjera en contextos formales si los comparamos con los del resto de Europa, este hecho no parece que conlleve unos resultados suficientemente significativos en la mejora de la competencia lingüística de dicho idioma (Cenoz y García Mayo, 2003).

Sabemos que las destrezas productivas (habla y escritura) son las que más dificultad presentan para los aprendices de lenguas extranjeras. De estas habilidades, se deduce que la oral es más compleja ya que durante una actividad comunicativa, el alumno cuenta con muy poco tiempo para planear y organizar el mensaje antes de producirlo, tiempo que sí posee durante la producción de un mensaje escrito. Asimismo, el estudiante debe no sólo conocer el código de la lengua sino también el conocimiento pragmático a fin de usarla efectiva y adecuadamente según la situación comunicativa y los interlocutores. A su vez, como señalan Brown (1994), Richards (2008) y Oxford (1990), existe un amplio grupo de dificultades de orden psicológico y lingüístico (timidez, ansiedad, poca variedad de vocabulario, uso insuficiente de reglas gramaticales, etc.), que también afectan el desempeño en la producción oral, sin olvidar que la falta de contacto directo con la lengua inglesa y las escasas oportunidades de expresarse en inglés con las que cuenta un estudiante de secundaria son, igualmente, un gran obstáculo para desarrollar la habilidad de habla en la lengua meta.

Como profesores de lenguas extranjeras, quizás no podamos influir demasiado en el primer aspecto pero sí en el segundo. Fomentar el acto de expresarse en inglés es fundamental para el aprendizaje y desarrollo de esta destreza, por lo que proveer al alumno de la oportunidad para hacerlo es algo prioritario. Sin embargo, son numerosas y variadas las dificultades que plantea el aprendizaje y la enseñanza de la expresión oral de una lengua extranjera. En este sentido, Montijano (2003), tras llevar a cabo un sondeo en el que preguntaba a un número elevado de profesores de Lengua Extranjera en la Enseñanza Secundaria sobre las dificultades que ellos encontraban a la hora de plantearse la enseñanza de la expresión oral, encontró que la mayoría son bastante

pesimistas sobre las posibilidades reales de alcanzar un cierto éxito en el desarrollo de esta destreza cuando el aprendizaje de la lengua extranjera tiene lugar en entornos formales. En dicho sondeo nos encontramos con opiniones como estas: “Cuando los alumnos tratan de decir algo y ven que no saben, se desaniman muchísimo”, “La interacción para que sea natural, no se puede provocar de forma artificial en clase” o “Cuando propongo cualquier tema en clase, mis alumnos miran hacia abajo, o se miran los unos a los otros, se ríen, y nunca tienen nada que decir. Es sencillamente una pérdida de tiempo” (Citado en Rábea, 2010, p.11)

De acuerdo con Rabéa (2010) son tres los elementos cruciales que determinan el bajo índice de alumnos de lengua extranjera que llegan a hablar correctamente la lengua que están intentando aprender:

1. Inseguridad del profesorado: bien por el nivel de competencia oral por parte del mismo en la lengua extranjera en cuestión, bien porque el lenguaje oral tiene tantas formas que los profesores no se ven capaces de reducirlo a «patrones» para su enseñanza.
2. Inhibición de los alumnos: con frecuencia, los alumnos se sienten inhibidos al intentar decir cosas en lengua extranjera, les preocupa cometer errores o tienen miedo a posibles críticas.
3. Falta de motivación, tanto de docentes como de discentes: ¿Para qué esforzarse, si en la mayoría de los casos no hay examen oral? Se cree que el tiempo dedicado a las actividades que desarrollan esta destreza va en detrimento de otras actividades supuestamente más importantes.

La realidad es que la preocupación por el aprendizaje y adquisición de las lenguas extranjeras no es algo reciente. La dificultad que conlleva el dominio de las diferentes destrezas lingüísticas y, en especial la de la expresión oral, ha propiciado que, a lo largo del tiempo, aparecieran numerosos enfoques y métodos que se han ido sucediendo a fin de proporcionar al aprendiz las herramientas necesarias con las que conseguir hablar y comunicarse en otra lengua diferente a la suya.

3. Marco teórico

3.1 La expresión oral

Resulta importante resaltar que los últimos descubrimientos en campo de la lingüística han dado como resultado una actualización del *MCER* en el que el término “actividades de lengua” ha tomado el relevo al término anterior denominado “destrezas lingüísticas”. Dentro de estas actividades de lengua tenemos las de recepción , que incluyen la comprensión auditiva y lectora y las de producción, que comprenden la expresión oral y escrita. Asimismo, dentro del *MCER* se especifican las actividades de expresión oral incluidas todas las formas de transmisión de información posibles y los diferentes tipos de expresión oral, desde dirigirse a un público a leer en voz alta, hablar de forma espontánea o apoyándose en notas o un texto. El *MCER* también hace mención a las estrategias de expresión (planificación, compensación, control y corrección) y a las acciones paralingüísticas(lenguaje corporal, uso de sonidos extralingüísticos del habla y cualidades prosódicas) y establece los objetivos y las pautas de evaluación (Consejo de Europa, 2002). De igual forma, se han introducido dos nuevos conceptos dentro de las actividades de lengua denominados *interacción* y *mediación*, que han sido descritos con mayor detalle en el reciente documento denominado *Companion Volume* publicado en 2018.

La importancia de la lengua oral es indiscutible. Además de ser el primer sistema de comunicación que aprendemos de forma natural y por imitación, sustenta los aprendizajes que realizamos en la infancia y es la forma básica de entablar relaciones sociales (Gómez, 2020).

La expresión oral es la destreza lingüística relacionada con la producción del discurso oral. Es una capacidad comunicativa que abarca no sólo un dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática de la lengua meta, sino también unos conocimientos socioculturales y pragmáticos. Consta de una serie de microdestrezas, tales como saber aportar información y opiniones, mostrar acuerdo o desacuerdo, resolver fallos conversacionales o

saber en qué circunstancias es pertinente hablar y en cuáles no (Diccionario de términos clave de ELE).

De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (1994), al producir un mensaje oral, esto es, al hablar, ponemos en marcha un proceso de producción del significado y de producción de un discurso oral según el dominio gramatical y el diccionario personal de cada individuo que deberá desplegar una serie de estrategias o microhabilidades durante su discurso para poder así planificar y conducir el mismo, facilitar la producción y autocorrección del texto y negociar su significado a la vez que atiende a los aspectos no verbales durante el acto de comunicación. No en vano la expresión oral resulta la destreza más difícil de adquirir para muchos estudiantes de una lengua extranjera.

3.2 La expresión oral en el currículo de secundaria

Entre las medidas propuestas en la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa encontramos el “apoyo al plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral escrita, resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales” (p.64). La Ley destaca la prioridad en el dominio de lenguas extranjeras debido a los procesos de globalización en los que estamos sumergidos. De igual forma llama la atención en cuanto que este dominio sea una de las carencias principales dentro del sistema educativo.

En Cantabria, el Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria, destaca el papel del aprendizaje de la primera lengua extranjera como herramienta que contribuye de manera fundamental “al desarrollo de la competencia comunicativa lingüística, que es extremadamente compleja, por cuanto se basa no solamente en el conocimiento del componente lingüístico, sino que requiere para su plena realización, de los componentes pragmáticos discursivos y socioculturales asociados al uso de la misma”

(Decreto, 2015, art. 29). La visión integradora de los elementos del currículo promueve la interacción de las distintas destrezas que no han de separarse en compartimentos estancos y que han de concretizarse en contextos comunicativos reales para así fomentar el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Se aconseja, igualmente, que haya un equilibrio entre las diversas destrezas o actividades de lengua para que no prevalezca una sobre otra.

3.3 La expresión oral en la evolución histórica de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras

La complejidad que supone el desarrollo y aprendizaje de las destrezas orales se ha visto reflejada en las fluctuaciones y dramáticos cambios que ha experimentado el campo de la enseñanza de segundas lenguas en los que la influencia de las diferentes visiones sobre cómo aprendemos han tenido una enorme influencia.

No es sencillo hablar sobre el aprendizaje, ya sea de lenguas o con carácter general, puesto que existen diversas teorías y aproximaciones al hecho de aprender. En el campo de la psicología, el aprendizaje como proceso goza de gran interés. Tanto es así que hay toda una rama de la psicología encargada del estudio de este proceso: la psicología del aprendizaje. Su enfoque se divide en dos vertientes contrapuestas: la conductual y la cognitiva.

La primera parte de la percepción observable de cambios conductuales en el individuo luego de percibir determinados estímulos, y del posterior análisis de si dichos cambios son transitorios o permanentes. La segunda, en cambio, se ocupa de los procesos detrás de la conducta, que tienen que ver con el procesamiento de la información por el individuo (Raffino, 2019).

Las teorías de aprendizaje son numerosas puesto que se trata de un campo en continuo desarrollo siendo las más importantes:

- Las teorías conductistas: tales como el condicionamiento clásico de Pavlov o el conductismo de Skinner. Se trata de un conjunto de teorías diferentes que tienen en común la consideración del estímulo y la reacción como bases del aprendizaje. Un estímulo negativo desestimará una conducta, mientras que uno positivo la reforzará.
- Las teorías cognitivas: en este enfoque las personas ya no son vistas como una serie de respuestas a los estímulos externos sino como procesadores de información. Dichas teorías hacen énfasis por tanto en el rol mucho más activo de aquel que aprende ya que según Raffino (2019) “emplea en ello sus esquemas mentales y su enciclopedia de mundo, en base a lo que le resulta significativo”. Ejemplos de estas teorías son el cognitivismo de Merrill y el constructivismo de Piaget (1969).
- Las teorías del procesamiento de la información: Tales como el conectivismo de Siemens, ofrece una explicación sobre los procesos internos del aprendizaje basados en la interconexión y la idea de redes.

Estas teorías y los enfoques sobre el aprendizaje que las sustentan han influido inevitablemente sobre la mayoría de los más influyentes métodos de enseñanza, los cuales han incorporado muchas de las ideas de las escuelas de psicología dominantes en el momento.

Históricamente, la metodología de enseñanza de lenguas ha oscilado entre dos enfoques diferentes: un tipo de enfoque centrado en el uso del lenguaje (expresión y comprensión oral) y otro más centrado en el análisis del lenguaje y en el aprendizaje de las reglas gramaticales. De esta forma, diferentes métodos y enfoques se van sucediendo para dar respuesta a las carencias y fallos de unos y otros. Y es que las tendencias pedagógicas que han caracterizado la enseñanza de segundas lenguas y de las lenguas extranjeras han sido tan profusas como variadas. *“The conceptualization of language teaching has a long, fascinating, but rather tortuous history”*¹ declara Stern (1983, p. 453) a lo

¹ La conceptualización de la enseñanza de lenguas tiene una larga y fascinante a la vez que tortuosa historia [mi traducción].

que Brown (1994, p. 52) describe como *“the changing winds and shifting sands of language teaching”*² (Citado en Tejada, Pérez y Luque, 2010).

Existen muchas circunstancias y factores que determinan o modifican los procesos de enseñanza aunque una buena base teórica y metodológica es fundamental para controlar cada factor y lograr los objetivos propuestos. Es igualmente importante revisar las propias creencias sobre cómo se enseña la lengua extranjera además de conocer y tener una perspectiva clara a la hora de aplicar y evaluar las denominadas innovaciones y nuevos enfoques metodológicos de enseñanza que van apareciendo en el tiempo. Para ello, el conocimiento y estudio de los métodos específicos disponibles se hace imprescindible.

De la misma forma piensa Celce-Murcia (2001) y así lo refleja en su estudio *“Language teaching approaches: An overview* donde hace una recopilación de los métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras que han ido sucediéndose a lo largo de la historia así como de sus características más importantes, las cuales describiremos a continuación. Consideramos importante conocer el devenir de estas metodologías en relación al tratamiento que cada una de ellas ha dado a la destreza de la expresión oral, destreza que ha sido, en la mayoría de las ocasiones, la artífice de que un método se sustituyese por otro al no verse cumplidas las expectativas que el desarrollo de esta destreza conlleva.

Paradójicamente, en la primera aproximación a la enseñanza de lenguas extranjeras sobre la que tenemos conocimiento, el instructor no necesita siquiera saber hablar la lengua que enseña. El estudio del latín, la lengua utilizada para escribir las grandes obras clásicas, basado en el análisis de su gramática y retórica se constituyeron como el modelo para el estudio de las lenguas extranjeras. A medida que las lenguas vernáculas o “modernas” ganaban prestigio y popularidad y eran introducidas en los currículos de las escuelas durante los siglos XVIII y XIX, su enseñanza seguía los mismos patrones y procedimientos usados para enseñar el latín clásico. Es lo que

² Los vientos variables y las arenas en constante movimiento de la enseñanza de lenguas [mi traducción].

conocemos hoy como el método gramática-traducción (en inglés (*Grammar-Translation Method*)). El foco se pone exclusivamente en el análisis gramatical y en la traducción de textos complejos en donde la lengua meta no es utilizada salvo para leer alguna frase que se haya traducido. Como resultado de esta metodología, el aprendiz muy probablemente será incapaz de hacer un uso comunicativo de la lengua puesto que habrá tenido un entrenamiento muy limitado en el uso real de la lengua así como en las destrezas de comprensión y expresión oral.

Como reacción a este enfoque y su incapacidad para producir aprendices que puedan hacer uso del idioma que han estado estudiando, surge el método directo (en inglés *Direct Method*) basado en los supuestos naturalistas del aprendizaje de una lengua, es decir, en la convicción de que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es similar al proceso de adquisición de la primera lengua. Fue uno de los primeros intentos de construir una metodología de la enseñanza de lenguas basada en la observación del proceso de adquisición de la lengua materna por parte de los niños. Fue introducido en Francia y Alemania a principios del siglo XX y ampliamente conocido en los Estados Unidos gracias a L. Sauveur y a M. Berlitz, quienes lo aplicaron en sus escuelas no sin numerosos contratiempos teniendo en cuenta que no se permite el uso de la lengua materna durante el proceso de enseñanza (los profesores no necesitaban conocer la lengua materna del aprendiz, recurriendo con frecuencia a hablantes nativos de la lengua meta). Al contrario que en el método anterior, los textos literarios se leen por mero placer y no para analizarlos gramaticalmente. En este método, la gramática se aprende de manera inductiva para lo que es necesario recurrir a la utilización de gestos y dibujos y así poder inferir los significados con la consiguiente inversión de tiempo que ello conlleva. El error a la hora de enfatizar las similitudes entre la adquisición de una lengua de manera natural y la adquisición de una lengua extranjera en un contexto formal es uno de los puntos débiles de este bienintencionado método junto con la falta de base metodológica y la imposibilidad de encontrar suficientes profesores nativos del idioma a enseñar.

La impracticabilidad del método anterior conlleva la toma de relevo del método de la lectura (en inglés *Reading Method*) y es que, dadas las limitaciones de la

mayoría de los profesores, lo máximo que se podía esperar del aprendiz era que fuera capaz de leer con maestría las grandes obras literarias escritas en el idioma meta. La comprensión lectora es, por tanto, la única destreza a desarrollar, abandonándose de nuevo el aspecto más comunicativo y oral de la lengua.

Durante la Segunda Guerra Mundial, ante la necesidad de contar con hablantes competentes en lenguas extranjeras y como reacción a la falta de atención a la audio-oralidad por parte del método de lectura, empieza a tomar fuerza en Estados Unidos el método conocido como método audiolingüístico (en inglés *Audiolingual Method*). Un método que toma bastante prestado del método directo complementándolo con características y principios propios de la lingüística estructuralista y de la psicología del comportamiento por los que la lengua no es más que un conjunto de hábitos. La repetición, memorización e imitación son por tanto aspectos básicos a la hora de aprender una nueva lengua. El énfasis en la prevención de errores y en la pronunciación desde el principio de la instrucción es igualmente un aspecto básico de este método. El énfasis en las destrezas orales es algo característico del audiolingüismo, siendo la comprensión oral y la producción oral las primeras en entrenarse y dejando para más adelante la comprensión lectora y la producción escrita. Sin embargo, su rigidez lo convierte en un método aburrido además de no garantizar que el estudiante sea capaz de transferir las destrezas adquiridas a la comunicación real fuera del aula.

En Gran Bretaña, sin embargo, y también como reacción a las carencias del *Reading Approach*, surge durante la misma época la denominada enseñanza situacional de la lengua (en inglés *Situational Approach*). Al igual que su pariente el método audiolingüístico, recoge algunos de los principios del método directo a los que añade características propias del emergente campo de la pedagogía del lenguaje. La enseñanza de la lengua extranjera a través de este método pretende ser lo más significativa posible, valiéndose para ello de una continua y estudiada contextualización de las estructuras a aprender. Al igual que el audiolingüismo, el lenguaje hablado es primordial, por lo que el material se practica de forma oral antes de ser presentado de forma escrita, haciendo hincapié en la corrección gramatical, de pronunciación y en la

ausencia de errores. De igual forma se espera que el aprendiz sea capaz de aplicar lo aprendido a las diferentes situaciones que se puede encontrar fuera de clase.

Ninguno de estos métodos descritos hasta ahora hace la menor consideración a la parte afectiva en lo relativo a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y cómo la necesidad u obligación de expresarse en otro idioma distinto provoca diferentes grados de angustia o estrés. Esta atención hacia la parte más psicológica del aprendizaje de lenguas extranjeras conforma el principio fundamental de los conocidos como los enfoques afectivo-humanísticos (método silencioso o *Silent Way*, aprendizaje de la lengua en comunidad o *Community Language Learning* y Suggestopedia). Estos métodos se basan en unos principios educativos desarrollados en otros terrenos como son los de la psicología educativa. De ahí la importancia que van a conceder a los aspectos afectivos del aprendizaje y del lenguaje. Esta especial consideración por los sentimientos del aprendiz se refleja en la importancia del entorno del aprendizaje que ha de diseñarse con un objetivo: el de minimizar la ansiedad y mejorar la confianza personal. De esta forma, se cree que favorece una implicación más activa del propio aprendiz en sus procesos de aprendizaje, lo que conlleva un aprendizaje más significativo en el que la estimulación de la autoevaluación juega un papel fundamental.

El enfoque del código cognitivo (en inglés *Cognitive Approach*) surge como respuesta a las características conductistas que presentaba el método audiolingüístico y el situacional. El aprendizaje del lenguaje es considerado como la adquisición de reglas y normas y no como una formación de hábitos y costumbres. Los errores dejan de ser algo a evitar a toda costa pasando a ser considerados parte del proceso de aprendizaje. Por primera vez se considera la importancia del desarrollo de todas las destrezas sin que una tenga que prevalecer sobre otra. Este nuevo enfoque viene avalado por las revolucionarias teorías de Chomsky a través de las cuales muestra la incapacidad de las teorías conductistas sobre el lenguaje a la hora de explicar una de las características fundamentales de toda lengua como son su creatividad y unicidad.

Otros lingüistas británicos hicieron hincapié en otra dimensión fundamental del lenguaje como es su potencial comunicativo y funcional. Y es que los métodos que hemos visto hasta ahora no lograron presentar la lengua como una herramienta para la comunicación. A este respecto, Tudor (2001) hace una crítica de los enfoques que habían prevalecido hasta el momento : “aunque no cabe duda de que todos ellos proporcionaban a los alumnos conocimiento sobre la lengua meta, no hacían lo propio en lo referente a cómo utilizar la lengua con propósitos comunicativos” (Citado en Montijano, 2004, p. 73)

Ante esta nueva demanda surge el Enfoque Comunicativo (en inglés *Communicative Approach*) que más que un método es una manera de ver el aprendizaje de idiomas. Este método, de acuerdo con Tejada, Pérez y Luque (2010), se basa en la visión de la competencia comunicativa de Hymes (1972) y de Canale y Swain (1980), de la teoría de las funciones del lenguaje de Halliday (1973) y de la perspectiva de Widdowson (1978) sobre los actos comunicativos que subyacen bajo la habilidad del lenguaje, que veían el lenguaje sobre todo como un sistema de comunicación. El objetivo en la enseñanza de lenguas extranjeras es dotar al aprendiz de la habilidad de comunicarse en la lengua meta, por lo que el contenido incluirá no solamente estructuras lingüísticas sino también nociones semánticas y usos sociales de la lengua. Mediante este enfoque los estudiantes se convierten en los protagonistas activos de su propio aprendizaje. Deben interactuar, participar y negociar significados e involucrarse en actividades de *role-play* o dramatizaciones para adaptar su uso de lengua a diferentes contextos a través del uso regular de materiales y actividades auténticos que reflejen situaciones y demandas de la vida real. Desde el principio se integran todas las destrezas puesto que todas ellas tienen su propio carácter comunicativo.

Durante mucho tiempo el método comunicativo se consideró la panacea por todos aquellos que buscaban un enfoque más interactivo y comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras. La adopción de la competencia comunicativa como principal objetivo a perseguir durante el proceso de adquisición de la lengua extranjera prometía unos resultados comparativamente muy superiores a los alcanzados hasta ese momento. Sin embargo, una vez concluido el entusiasmo inicial, muchos de sus principios

clave se han ido cuestionando desde hace tiempo. Así, Swan (1985) considera que lo que el aprendiz necesita son elementos léxicos y no aprender habilidades y estrategias que ya conoce y utiliza en su propia lengua. Igualmente, cuestiona la obsesión del método comunicativo por el uso exclusivo de materiales auténticos y defiende el uso de la lengua materna del aprendiz en el proceso de enseñanza. Checa Marín (2002) resalta los serios obstáculos y tremendas dificultades que la aplicación de este método supone en el contexto de la educación de primaria y secundaria en nuestro país. Este autor atribuye el fracaso de este método en nuestro país al hecho de que fue concebido para estudiantes que se encuentran en un país de habla inglesa por lo que más que una lengua extranjera lo que aprenden es una segunda lengua (Citado en Tejada, Pérez y Luque, 2010). Lo cierto es que, tal y como aclama Montijano (2004, p.76), “ no son pocos los alumnos que, tras haber estudiado una lengua distinta a su idioma materno durante varios años (y ahora sí se supone que dentro del marco del enfoque comunicativo) siguen todavía mostrándose reacios a utilizarla fuera de clase, en situaciones comunicativas reales”.

Antes de concluir con la descripción del enfoque comunicativo, debemos hacer mención a la propuesta de Krashen y Terrell (1983), ya que su enfoque natural (en inglés *Natural Approach*) constituye una de las teorías más relevantes y conocidas para explicar el proceso de adquisición de una lengua extranjera. De entre ellas, la dicotomía entre “adquisición” y “aprendizaje” es la que más controversia ha levantado según Montijano (2004). De acuerdo con uno de los propulsores de este enfoque, se trata de dos procesos diferentes. La adquisición para Krashen es un proceso subconsciente idéntico al que utilizan los niños al adquirir su primera lengua. El aprendizaje, por el contrario, es un proceso consciente que da lugar a un conocimiento sobre la lengua. Además, Krashen asegura que aquello que se ha aprendido conscientemente no se puede transformar en adquirido o viceversa. Junto con la defensa de la existencia de esta dicotomía, Krashen defiende otras hipótesis como: la hipótesis del “orden natural”, la hipótesis del “monitor”, la teoría del “input comprensible” y la hipótesis del “filtro afectivo”. Según estos mismos autores existen asimismo una serie de factores adicionales que van a influir en el

proceso de adquisición de una lengua posterior a la nativa como son la aptitud, el papel del idioma materno, la edad y otras diferencias individuales. El Enfoque natural se centra en la enseñanza de las habilidades comunicativas a partir de la premisa de que la función más importante de la lengua es precisamente la comunicación, aunque pone más énfasis en la exposición a la lengua que a su práctica (Diccionario de Términos Clave de ELE).

Llegados a este punto, parece ser que ningún método por sí solo es totalmente efectivo ni ofrece soluciones universales en el campo de la enseñanza de lenguas, por lo que muchos especialistas abogan por un enfoque integral y ecléctico en el que el probar nuevas técnicas no está reñido con recurrir a las más antiguas.

En este sentido, parece obvio que, cuando le toca el turno a la delimitación precisa del modo concreto de proceder, quizás la total adherencia a un método determinado no resulte la mejor opción [...]. De ahí que no parezca desacertado seleccionar, en cada caso, aquellas características de diferentes propuestas metodológicas que más se aproximen a nuestros objetivos y a los rasgos que definen a nuestro alumnado, tratando de recopilar y adaptar, en cada caso, aquellas ideas de los diferentes métodos que más se aproximen a las metas y a las características de nuestros alumnos (Montijano, 2004 p.90).

Dado que realizar una recopilación de todas las técnicas que proponen los diferentes métodos que pudieran ser efectivas para desarrollar la destreza oral del aprendiz sería una empresa demasiado amplia para ser recogida en este trabajo, vamos a centrar nuestro interés en uno de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras de entre todos los que hemos descrito anteriormente por dos razones fundamentales: es un método pensado y diseñado para proporcionar un ambiente seguro donde el aprendiz pueda dominar su miedo a expresarse en una lengua que no es la suya, además de ser un método que prioriza las destrezas de comprensión y expresión oral por lo que contempla una serie de técnicas que consideramos pueden favorecer el desarrollo de algunos de los criterios utilizados por Vez y Martínez Piñeiro en su estudio de los niveles de logro en la expresión oral por parte de los alumnos de 4º de

ESO. Hablamos del método de enseñanza de la lengua en comunidad o CLL del inglés *Community Language Learning*, método que ha tenido y aún tiene sus defensores y detractores pero que, como todos los demás métodos, tiene aspectos que pueden resultar, como veremos a continuación, muy útiles para ser incorporados en la práctica del aula.

4. El método de enseñanza de la lengua en comunidad

El aprendizaje de la lengua en comunidad es desarrollado en el marco de la psicología humanista por Charles Arthur Curran (1961), psiquiatra y profesor de psicología, tomando como referencia el enfoque de aprendizaje asesorado (*Counseling-Learning Approach*) desarrollado por Carles Rogers. En el marco del aprendizaje asesorado, se establece el concepto de que el profesor cumple labores de asesoría con sus estudiantes. Así pues, en el aprendizaje comunitario, el profesor va a ser el asesor y los estudiantes sus clientes. Según Curran el profesor tiene aquí una nueva función, la de convertirse en consejero lingüístico, para que el estudiante supere las barreras psicológicas que puedan dificultar el verdadero aprendizaje. Estamos por ello ante un enfoque que tiene una visión integral del estudiante, es decir, además de la naturaleza cognitiva de la experiencia, se tienen en cuenta los factores emocionales como parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.1 Características del método de enseñanza de lengua en comunidad

De acuerdo con Avila (s.f.), teóricamente Curran critica la visión conductista y cognitiva del aprendizaje y afirma que en el aprendizaje es tan importante lo cognitivo como lo afectivo (incluye pues los sentimientos del aprendiente). El éxito de este aprendizaje vendrá determinado por la relación establecida entre los alumnos y los alumnos y el profesor y se han de partir de una serie de elementos necesarios como los siguientes:

- a) La seguridad, que va a permitir que el aprendizaje se desarrolle favorablemente.
- b) Atención o implicación en el aprendizaje por parte del aprendiz.
- c) Reflexión sobre los conocimientos adquiridos y, según Curran, la consecuente retención de los mismos.

Esta metodología se basa en la suposición de que, durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, el aprendiz pasa de un estado o fase de total dependencia del profesor al principio a un estado de autonomía e independencia al final, pasando por 5 fases de desarrollo durante este proceso. Aunque las etapas difieren entre ellas en varios aspectos, todas tienen un objetivo común: que el aprendiz perciba un nivel alto de seguridad durante todas las etapas de aprendizaje. Ciertamente, Curran no es el único autor en poner de relieve la importancia fundamental de la seguridad como requisito para un aprendizaje efectivo, (otros métodos alternativos han basado su principios fundamentales en esta misma premisa: *Silent Way*, *Suggestopedia*, *Total Physical Response*). Sin embargo, es Curran quien recoge este concepto de “seguridad” y lo convierte en el punto de partida de un grupo de ideas relativas a los requisitos psicológicos para que el aprendizaje llegue a buen término y que se recogen en el acrónimo SARD: *Security, Attention, Reflection, Discrimination*.

De acuerdo con Richards y Rodgers (1986), el método de aprendizaje de lengua en comunidad es el más receptivo y sensible hacia la intención comunicativa del alumno de entre todos los métodos que hemos descrito anteriormente. Estos autores defienden, a su vez, la necesidad de un ambiente de confianza, apoyo y cooperación entre el profesor y el estudiante y de los estudiantes entre sí, para que el proceso de aprendizaje se lleve a cabo de una forma efectiva. Durante el período de prácticas pudimos constatar cómo, en especial en los cursos inferiores, esta intención comunicativa se veía limitada debido no solo al escaso conocimiento de la lengua de muchos de los alumnos, sino también debido a la vergüenza y ansiedad de tener que expresarse en una lengua diferente a la habitual. El énfasis en la consecución de un ambiente seguro para propiciar los procesos de aprendizaje parece de lo más acertado en estos casos.

4.2 El método de enseñanza de la lengua en comunidad y la ansiedad sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras

La mayoría de las personas que están aprendiendo un idioma extranjero sufren en mayor o menor grado angustia o estrés ante el malestar que nos produce el hecho de no vernos capaces de desenvolvernos con fluidez en un lenguaje que no es el nuestro. Especialmente durante la adolescencia, los jóvenes suelen tener más inseguridades y no se ven capaces de enfrentarse al reto de comunicarse en otra lengua. No olvidemos que se encuentran en plena construcción de su identidad, en estrecha identificación con sus iguales y la presión que inevitablemente el grupo ejerce en la imagen que tienen de sí mismos y su autoconfianza. Por otra parte, la presencia del profesor va a servir como agente inhibidor que irremediabilmente va a aumentar la preocupación por parte del alumno a cometer errores o recibir críticas.

Son muchos los estudios que se han llevado a cabo para investigar la relación entre las distintas variables afectivas, como la ansiedad, y su influencia e impacto negativo en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras (Aida, 1994; Matsuda y Gobel, 2006; Horwitz, 2001; Philips, 1992). Los estudios realizados por Price (1991) no dejan lugar a dudas sobre aquello que produce ansiedad en la clase de lengua extranjera: “All of the subjects answered that having to speak a foreign language in front of other students resulted in the most anxiety. Other responses were making pronunciation errors or being laughed at by others”³ (Citado en Koba, Ogawa y Wilkinson, 2000). Krashen, por su parte, atribuye a los factores afectivos una considerable importancia, pues para él, esos factores están directamente relacionados tanto con el proceso de adquisición/aprendizaje de una segunda lengua como con los resultados obtenidos a lo largo y al final de ese proceso. La desmotivación del aprendiz, la alta ansiedad y la baja autoconfianza son elementos que pueden, según el investigador, dificultar la adquisición. Por otro lado, la

³ Todos los sujetos de estudio respondieron que lo que más ansiedad les producía era tener que hablar en una lengua extranjera delante de otros estudiantes. Otras respuestas fueron el cometer errores de pronunciación o ser objeto de risas por parte del resto del grupo [mi traducción].

adquisición será facilitada si hay condiciones psicológicas favorables (motivación, baja ansiedad y autoconfianza elevada).

Como ya hemos visto anteriormente, no todos los enfoques y métodos de aprendizaje de idiomas prestan la debida atención a este fenómeno que tantos problemas parece que está dando en las aulas donde se enseña lengua extranjera. Son los enfoques humanísticos los que tienen en mayor consideración los aspectos afectivos del aprendizaje y del lenguaje, “acentuando la importancia del mundo interior del aprendiente y colocando los pensamientos, sentimientos y emociones individuales al frente del desarrollo humano” (Diccionario de términos clave de ELE).

Entre estos métodos alternativos, cabe destacar el método *Communicative Language Learning* (CLL) como uno de los más apropiados para disminuir la ansiedad y la sensación de amenaza tal y como aseguran Koba et al. (2000) en su estudio “*Using the Communicative Language Approach to Cope with Language Anxiety*” en cuya conclusión destacan la efectividad de CLL para tratar la ansiedad que el aprendizaje de una lengua extranjera produce en el aprendiz, principalmente si la lengua nativa de este no pertenece a la misma familia que la lengua meta.

4.3 Técnicas del método de enseñanza de la lengua en comunidad

Este método propone una serie de técnicas, unas más innovadoras y originales que otras, y que podríamos resumirlas en las siguientes:

- a) GRABACIÓN de los mensajes emitidos por los alumnos en el aula con ayuda del profesor. Sólo se graban los mensajes en lengua meta una vez que el aprendiz los ha producido de manera correcta tras la ayuda del profesor de manera que al ser reproducidas adquieren el papel de conversaciones.
- b) TRANSCRIPCIÓN de las producciones o conversaciones realizadas en el aula que serán escritas en la pizarra y traducidas a la lengua materna.

- c) REFLEXIÓN Y OBSERVACIÓN detenida sobre los materiales trabajados y la realización de otras tareas de refuerzo encomendadas por el profesor.
- d) PRÁCTICA DE LA PRONUNCIACIÓN. Tiene como fin la adquisición de la fonética de la lengua meta a través de la computadora humana (en inglés *Human Computer*). Se trata de una actividad repetitiva hasta que el aprendiente percibe que ha interiorizado los sonidos de forma adecuada.
- e) REALIZACIÓN DE TAREAS GRUPALES. Se trabaja con el vocabulario de las conversaciones y se generan otras situaciones conversacionales.

A continuación vamos a describir cómo estas técnicas se integran en una sesión tipo de CLL según fue diseñada por Curran. En el aula de CLL, tanto alumnos como profesores colaboran en la realización de tareas y actividades instructivas puesto que no existe un syllabus prediseñado ni ningún material de enseñanza que seguir. Son los propios alumnos los que con sus aportaciones, según sus necesidades o intereses, van a generar el vocabulario y los contenidos que van a ser analizados posteriormente. Una sesión tipo de CLL comenzaría con un grupo de no más de 12 alumnos (Larsen-Freeman y Anderson, 2011) sentados en grupo que inician una conversación en su lengua nativa la cual el profesor irá traduciendo a la lengua meta. Las producciones emitidas correctamente por parte del alumno con la ayuda del profesor son grabadas para que los alumnos puedan oír y discriminar sus voces durante la fase de escucha reflexiva. Una vez concluida la fase de grabación, el profesor o algunos de los alumnos transcriben en la pizarra los mensajes grabados proporcionando un texto con formas lingüísticas y léxicas listas para analizar y practicar. Tras la observación y análisis de los contenidos generados a los estudiantes se les facilita la oportunidad para que practiquen la pronunciación. El alumno asume en este momento su responsabilidad en su propio aprendizaje y en el control del profesor que se ha convertido en una computadora humana que repite las producciones del alumno sin realizar ninguna corrección a este. De forma adicional, en el tiempo de trabajo en grupo, se llevan a cabo tareas de aprendizaje según el nivel de competencia lingüística del grupo, tales como elaboración de nuevas frases a partir de las

frases transcritas, preparación de diálogos, debates, presentaciones, escribir una historia, hacer un resumen, etc. El objetivo es que, al igual que se hace en el método comunicativo, los estudiantes usen la lengua meta de forma comunicativa y que participen y se involucren en conversaciones no dirigidas, bien con el profesor o entre ellos para que vayan construyendo un sentimiento de comunidad donde puedan aprender unos de otros en un ambiente donde todos se sienten seguros.

Como podemos observar, el método de enseñanza en comunidad prioriza el bienestar y la seguridad del alumno de una forma aún más patente que en el método comunicativo. Para conseguir estos objetivos el CLL va a utilizar la traducción como recurso frecuente y así evitar la inquietud y desmotivación del aprendiz por no entender lo que se está diciendo. Por la misma razón, se va a hacer un uso intensivo (sobre todo en las primeras fases) de la lengua nativa por parte del profesor, con lo que se pretende, además de acelerar el proceso de comprensión de la lengua meta, alcanzar una paulatina autonomía del aprendiente.

Este método, tal y como vemos, da prioridad a las destrezas de comprensión y expresión oral si bien no significa que se abandonan el resto de destrezas, que también se trabajan sobre la base de los materiales generados por los aprendices.

Como ya hemos apuntado anteriormente, sería un error postular este método como la panacea para el desarrollo y perfeccionamiento de la expresión oral en el inglés en los contextos formales de aprendizaje que se dan en las aulas. Ningún método por sí solo puede considerarse como la solución más efectiva o más destacada. Además, son varias las desventajas con las que se han encontrado algunos autores y docentes que han trabajado con este método. Aparte de ser un método que exige una alta fluidez en ambas lenguas por parte del profesor, su implementación no se recomienda en grupos numerosos o en aquellos alumnos que están aprendiendo inglés como parte de un currículo educativo estándar y obligatorio ya que se le ha criticado por carecer de dirección al no tener *syllabus*. Igualmente, según Ffadillah (2010), este método asume que el estudiante quiere aprender la nueva lengua de forma voluntaria,

aunque no siempre es el caso en las aulas de secundaria. Este autor afirma que en una clase donde tan solo la mitad (o menos) de los estudiantes quiere verdaderamente estar ahí es muy probable que los principios de apoyo entre el grupo o comunidad fracasen. Aun así, consideramos que el principio afectivo básico que caracteriza este método merece tenerse en cuenta así como algunas de sus técnicas que podrían llegar a ser muy efectivas combinándolas si fuera necesario con otros métodos y adaptándolas a las necesidades del aula. Y es que un método que hace hincapié en el desarrollo independiente de los estudiantes bien merece la pena ser tenido en consideración.

Por otra parte, son numerosos los investigadores que defienden las técnicas más características del CLL catalogándolas como potencialmente útiles según los objetivos que se plantee el docente. Entre estas técnicas destacamos:

4.3.1 La técnica de grabación

Esta técnica se usa con el objetivo de grabar los mensajes o conversaciones producidos por los aprendices además de servir como herramienta para que se produzca el deseado aprendizaje en comunidad. La secuenciación de una actividad tipo utilizando esta técnica tal y como Curran la diseñó en su día sería la siguiente:

1. Primeramente, el profesor da las instrucciones pertinentes en la lengua nativa de los estudiantes y les informará sobre el tiempo que va a durar la actividad. Los estudiantes están sentados en grupo alrededor del dispositivo que vaya a actuar como grabadora, se les pedirá que mantengan una conversación en su propio idioma y se les dará la oportunidad de seleccionar aquello que quieran decir y cuándo hacerlo asumiendo, de esta manera, la responsabilidad sobre su propio aprendizaje. El profesor se mantiene fuera del grupo en todo momento para fomentar así la interacción entre los alumnos.
2. Seguidamente, el estudiante pronuncia el mensaje que quiere decir a otro compañero utilizando su lengua nativa, lengua que comparte con el resto del grupo, mientras que el profesor le proporciona la traducción

del mensaje en la lengua meta. El profesor tendrá en cuenta la extensión del mensaje que el aprendiz es capaz de repetir correctamente.

3. El profesor repetirá los mensajes en lengua meta varias veces si es necesario, siempre usando el mismo tono de voz para no transmitir impaciencia o algún otro sentimiento que pueda ser percibido como negativo por parte del estudiante.
4. Se graba la producción del aprendiz cuando este es capaz de pronunciarla de forma que el profesor considera correcta. Solamente se graban las producciones en la lengua meta efectuadas por parte del aprendiz.
5. Una vez se ha grabado la conversación esta será reproducida en su totalidad para que todos los estudiantes puedan escucharla. La grabación final puede utilizarse bien para que los estudiantes puedan oírse en el idioma meta o bien para trabajar su contenido en actividades posteriores.

Puesto que son los estudiantes los que han elegido los elementos de la conversación original les es más fácil asociar el significado con cada una de las producciones en lengua meta. Esto, junto con el hecho de oírse manteniendo una conversación en el idioma que han de aprender, supone un elemento altamente motivador para estos aprendices. Así lo considera Larssen-Freeman y Anderson (2011) tras sus observaciones después de utilizar este método en un grupo de estudiantes de inglés en una academia privada de Indonesia. La opinión de Samimy y Rardin (1994) es también muy positiva con respecto a esta técnica puesto que proporciona al aprendiz “with immediate feedback, early meaningful use of the target language, and opportunities to experience confidence in speaking and understanding the new language. The learners acquire new vocabulary, rhythm and intonation, and syntax that is interesting and meaningful to them”⁴ (p. 382).

Esta técnica de grabación ha sido sobre todo alabada por algunos docentes que han utilizado este método con estudiantes que apenas saben utilizar el

⁴ Con una retroalimentación instantánea, un uso significativo temprano de la lengua meta además de la oportunidad de experimentar confianza a la hora de hablar y comprender el nuevo idioma. Los aprendices adquieren vocabulario nuevo, ritmo, entonación y sintaxis, que además de resultarles interesante les es significativa [mi traducción].

idioma en su formato oral. Sin embargo, no podemos obviar que también puede ser de gran utilidad para la autocorrección y práctica de la pronunciación y entonación en estudiantes más avanzados.

4.3.2 La computadora humana

Durante esta actividad el estudiante elige qué palabra o frase de las que se han utilizado en las conversaciones quiere practicar en relación a su pronunciación y será quien controle la computadora. El profesor, en su papel de computadora humana, reproduce la correcta pronunciación de la palabra o frase escogida y el alumno la va repitiendo de forma sucesiva hasta que el alumno está satisfecho con su producción y se detiene. El profesor no corrige en ningún momento al alumno durante el tiempo que dura la actividad. De esta forma, el alumno aprende a escuchar atentamente para así poder ver si su pronunciación coincide con la del profesor, lo que supone una excelente manera de autoevaluar su propia producción, algo que inmediatamente redundará en una mayor implicación del alumno en su propio aprendizaje.

Como podemos observar, tanto la técnica de grabación como la computadora humana contemplan la imitación y la repetición como factores claves para el aprendizaje de lenguas extranjeras por cuanto favorecen no solo la adquisición del sistema de los nuevos fonemas de la lengua sino fundamentalmente el logro y la formación de hábitos y habilidades de pronunciación, entonación, ritmo y fluidez en el dominio del habla de la lengua meta. Moreno Fernández (2002) defiende también la utilidad de las técnicas de repetición para la expresión oral. Y es que son varias las ventajas de trabajar en el aula estas técnicas:

1. Al tratarse de producciones controladas los estudiantes se pueden concentrar en cómo lo tienen que reproducir y no en lo que tienen que producir. Este recurso puede contribuir a reforzar la confianza de aquellos estudiantes más inseguros.
2. Proporciona a los aprendices de una lengua una práctica intensa no sólo en escuchar sino en articular diferentes palabras o frases les ayuda a

pronunciar sonidos a los que no están acostumbrados además de ayudarles a la hora de imitar diferentes entonaciones que pueden llegar a ser muy diferentes con respecto a las de su idioma nativo.

3. Pone el foco de atención en la precisión.
4. Ayuda al aprendiz a percibir la forma o pronunciación correcta de una palabra o frase.

Parece, por tanto indudable, el beneficio que estas técnicas propias del CLL pueden reportar a los conceptos de corrección, fluidez y pronunciación utilizados por Vez y Martínez Piñeiro en su estudio de caso.

De acuerdo con Moreno Fernández (2002), la corrección está estrechamente ligada a la capacidad de producir construcciones similares a las que pueda elaborar un nativo.

Por corrección se entiende la ausencia de errores en el uso de cualquiera de las destrezas lingüísticas —comprensión auditiva, expresión escrita, interacción oral, mediación, etc.— [...] El concepto de corrección, ligado esencialmente a la gramática preceptiva, está profundamente arraigado en la lingüística, tanto la lingüística teórica como la aplicada a la didáctica de las lenguas [...] Ahora bien, el concepto de corrección no se limita a la gramática; existen otros tipos: *corrección* léxica, fonética, ortográfica, sociocultural, estilística, etc. La corrección, pues, abarca desde los aspectos más superficiales de la lengua hasta los más profundos, como son la estructuración de los textos, la coherencia, etc.

Uno de los conceptos básicos dentro de la expresión oral es el de la pronunciación. Para algunos investigadores de lenguas (Brown,1992; Encina,1995; Dieling y Hirschfeld, 2000) la pronunciación no es sólo la producción sino también la percepción de los sonidos del habla (Citado en Bartolí, 2005). Según el Diccionario de Términos Clave de ELE, el término pronunciación se refiere a la vocalización o articulación de los sonidos de una lengua y también abarca el componente prosódico (acentuación, ritmo y entonación). Mientras, para la DRAE, pronunciación significa emitir y articular sonidos para hablar. La pronunciación es, en definitiva, la materialización de la

lengua oral y, como tal, es tanto producción como percepción y de ahí su importancia para el éxito de la comunicación (Bartolí, 2005).

Conocer la pronunciación de una LE es básico para hablar en esa lengua y entender a los nativos de dicha lengua. Si la pronunciación es la adecuada, la comunicación se desarrollará de forma fluida. El nativo no se verá obligado a prestar una atención constante para comprender lo que su interlocutor intenta comunicarle, ni tampoco se verá obligado a solicitar repeticiones o explicaciones sobre su mensaje. Por el contrario, si la pronunciación es defectuosa exigirá una atención permanente por parte del interlocutor que podría impacientarse o aburrirse y dejar de prestar atención.

La fluidez, por su parte, puede definirse como “la habilidad de procesar (tanto en su recepción como en su producción) la lengua —aspectos semánticos, morfosintácticos, socioculturales, etc. — con soltura y coherencia, sin excesivas pausas o titubeos y a una velocidad equiparable o próxima a la de los hablantes nativos” (Diccionario de términos clave de ELE). Por su parte, Moreno Fernández (2002) define la fluidez como el uso natural de una lengua desde el punto de vista fónico (pausas, entonación, nitidez articulatoria) y desde el punto de vista de aquellos fenómenos que afectan a otros niveles (repeticiones, interrupciones, reordenación de elementos, titubeos, etc.).

Según Richards (1995), se le debe prestar especial atención a la fluidez como componente especial de la expresión oral en inglés, pues considera que el objetivo principal de la enseñanza y aprendizaje en lenguas extranjeras es lograr una expresión oral fluida. Además, incluye dentro de esta característica cualidades de naturalidad y normalidad aproximada a la variante nativa del uso de pausas, ritmo, entonación, estrés y cierto nivel de competencia comunicativa.

El encaje de método de aprendizaje de lengua en comunidad en los conceptos que hemos destacado nos parece evidente. El hecho de que el aprendiz haya de trabajar con frases en inglés más o menos largas según su nivel de competencia antes de grabarlas le va a facilitar el poder llevar a cabo la unión correcta de todas las palabras dentro de la frase, lo que va a aumentar considerablemente su fluidez. Ciertamente es que estaríamos hablando de una

fluidez “artificial” conseguida a base de repetir las frases que van a ser grabadas. Sin embargo, son justo esas repeticiones las que van a permitir practicar al alumno y familiarizarse con la pronunciación de distintos fonemas, el ritmo y la entonación en la LE en cuestión, algo que estamos seguros puede ayudar a mejorar la fluidez en posteriores producciones de carácter más espontáneo.

Del mismo modo, al limitarse el aprendiz a repetir e imitar la producción que ha realizado anteriormente el profesor, aquel se asegura de la precisión de lo que está pronunciando, lo que incide de forma directa con el desarrollo de la corrección en el uso de la lengua.

Más evidente aún es el beneficio que estas técnicas suponen para la mejora de la pronunciación de los discentes en la lengua extranjera. Al tener que focalizar su esfuerzo no en lo que van a decir sino en cómo van a hacerlo, es evidente que la pronunciación va a ser la gran beneficiada en este proceso.

En cuanto a la capacidad de significar, creemos que la implicación del estudiante a la hora de producir sus propias frases puede suponer un aprendizaje altamente significativo para el mismo lo que redundará a la hora de usar las palabras o expresiones utilizadas en otros contextos de uso del lenguaje.

5. Análisis de las actividades de expresión oral del libro de texto *Mosaic*

Frecuentemente, la tipología de las actividades dedicadas al desarrollo de la expresión oral que podemos encontrar en un libro de texto están diseñadas en función del grado de dominio de la lengua meta del aprendiente. Es obvio que, si este cuenta con un nivel bajo de desempeño y siendo esta destreza la que más dificultad presenta como ya hemos visto anteriormente, el alumno se vea incapaz de articular una frase completa provista de significado. De ahí que tal y como apunta Moreno Fernández (2002, p. 75)) a propósito de la expresión oral, “nos basta con recordar la conveniencia de que [...] se vaya de lo más

controlado a lo menos controlado y de lo menos comunicativo a lo más comunicativo”.

De esta forma, Moreno Fernández distingue entre actividades *controladas*, *semicontroladas* y *abiertas o libres* separando, por tanto, las que suponen un mayor control por parte de profesor – y del propio aprendiente, remarca- de aquellas que suponen un menor control. Otros autores como Littlewood (1996), atienden más al aspecto comunicativo de las actividades y las clasifican en actividades *precomunicativas*, *casi comunicativas* y *comunicativas*.

El manual de texto Mosaic con el que se trabaja durante las sesiones de clase en el grupo de 1º de ESO, tiene un claro enfoque comunicativo si tenemos en cuenta el diseño de las actividades propuestas a lo largo de sus páginas. Cada unidad cuenta con una media de 7 actividades para la práctica de la expresión oral a lo largo de las cinco subunidades junto con la página dedicada a la revisión de los contenidos. Teniendo en cuenta que este manual está dirigido a aprendientes con un bajo nivel de competencia en todas las actividades de lengua, no es de extrañar que predominen actividades muy controladas del tipo precomunicativas y casi comunicativas en aquellas actividades dirigidas al desarrollo de la destreza de producción oral. De esta forma, se transmite seguridad al aprendiente antes de pedirles que se expresen libremente.

En las actividades precomunicativas se seleccionan elementos determinados de conocimiento o destrezas de la habilidad comunicativa y así se ejercitan por separado. Son prácticas de aprendizaje que se apoyan en la repetición, la transformación de modelos, en preguntas y respuestas, etc. En las actividades casi comunicativas sí que hay una conexión entre las formas de la lengua y sus significados. En este tipo de actividades se asocia la forma con su función y con la situación en que se produce, esto es, su contexto. Empezamos por tanto a entrar en el ámbito de las actividades que implican el desarrollo de papeles más creativos aunque de una forma muy limitada puesto que este tipo de actividades suelen ser por norma en estos niveles fuertemente guiadas para que el alumno sepa qué clase de producción se espera de él.

Con el fin de tener una mayor perspectiva en cuanto al tipo de actividades dedicadas al desarrollo de la expresión oral que podemos encontrar en el

manual de texto antes mencionado, haremos un breve resumen de las mismas atendiendo a la clasificación anterior.

En cuanto a las actividades precomunicativas estructurales, cada unidad cuenta con una actividad dedicada a la pronunciación bajo el nombre de *Say it!* en la que se insta al aprendiz a escuchar y repetir una palabra o serie de palabras para practicar un sonido concreto o discriminar entre dos sonidos que pueden causar problemas al alumno como por ejemplo los fonemas [i][i:] o las letras mudas (en inglés *silent letters*). Asimismo, son numerosas las actividades en las que el alumno es objeto de preguntas directas que requieren respuestas muy cortas y que el alumno ha de encontrar en un ejercicio anterior de comprensión escrita u oral, por lo que estas actividades podemos encuadrarlas junto con las anteriores dentro del tipo de actividades precomunicativas.

En relación con las actividades casi comunicativas en las que la práctica semicontrolada es la tónica general, estas aparecen en el apartado de *Language in action* donde se alternan actividades de expresión escrita con otras (*Speaking preparation*) en las que predominan los diálogos fuertemente estructurados o entrevistas dirigidas y en las que se repiten constantemente preguntas o frases que se han utilizado en ejercicios inmediatamente anteriores. Un ejemplo de este tipo de actividades sería la práctica de un diálogo telefónico siguiendo el esquema de un diálogo anterior que ha servido como ejercicio de recepción auditiva. Estas actividades se complementan con otras denominadas:

- *Functional language*: recoge frases o expresiones útiles de acuerdo al tema que se trate para ser utilizadas en los diálogos dirigidos.
- *Dialogue practice*: actividad de *role-play* en la que uno de los alumnos ha de leer lo escrito para uno de los personajes mientras que el otro tiene que elaborar sus frases siguiendo las instrucciones que se dan.
- *Speaking*: en la sección de revisión al final de cada unidad, los estudiantes deben de contestar una serie de cuestiones para lo que siempre se da una o dos frases como referencia de lo que se espera emitan.

Estas actividades complementarias se limitan a ampliar o reforzar las expresiones, preguntas y respuestas que se proponen en los ejercicios de

expresión oral. Es importante destacar que un importante número de las actividades que se proponen en estos apartados pertenecen a la categoría de actividades de *role-play* en donde las conversaciones se presentan siempre de forma dirigida.

Las únicas actividades que implican una comunicación más auténtica y menos controlada son aquellas en las que se dan una serie de tareas completas con significados que surgen de la interacción (limitada, en un principio, entre el alumno y el profesor) y cuyos ejemplos podemos observar en las secciones de *Warm Up* al comienzo de cada unidad. A través de preguntas abiertas tales como: *Compare two of the costumes. Which is your favourite and why? Do you like wearing costumes? Why? Why not?*, el alumno ha de intentar dar su opinión o justificar una respuesta sin que se le provea a este con modelos del uso real del inglés pero donde puede poner en práctica nuevo vocabulario. Son los únicos ejercicios en los que el alumno puede expresarse libremente y de una forma más creativa.

Se trata, por tanto, del tipo de actividad con la que los aprendices de una lengua más inseguros se sienten al poner a prueba su competencia lingüística y tener que recurrir a las estrategias y habilidades comunicativas que han adquirido hasta ese momento. La experiencia personal durante el período de prácticas ha sido reveladora en cuanto a las dificultades que se presentan a la hora de trabajar sobre este tipo de actividades. La inseguridad en la propia competencia lingüística a la hora de expresarse en otro idioma es manifiesta. Solo los alumnos más extrovertidos y que cuentan con habilidades comunicativas más desarrolladas son los que se atrevían a participar y responder a las preguntas propuestas en el apartado *Warm Up* interaccionando con el profesor, en general, de forma muy breve y escueta de manera que es este último el que finalizaba realizando un pequeño monólogo como introducción a la unidad.

6. Propuesta metodológica

Con el objetivo de sacar un mayor rendimiento a las pocas actividades realmente comunicativas presentes en el libro de texto y fomentar la participación de un mayor número de alumnos en este tipo de ejercicios, presentamos esta propuesta donde se incluirán algunas de las técnicas más características utilizadas en el método de enseñanza de lenguas extranjeras CLL. Con el fin de adecuar este método a aulas con ratios de alumnos elevadas vamos a introducir el uso de una plataforma digital educativa denominada *Flipgrid* la cual, además de ser una herramienta innovadora y divertida, va a permitir superar la barrera que puede suponer la timidez, el miedo a hablar en público y la ansiedad que genera hablar en una lengua extranjera para muchos alumnos. Se trata de una aplicación gratuita que puede usarse tanto en versión web como desde dispositivos móviles Android o iOS y que desde sus inicios busca dar voz y visibilidad a todos los alumnos desarrollando no solo su competencia digital sino, fundamentalmente, su competencia lingüística. Diseñada en un principio como una plataforma de debate donde el alumnado puede expresarse fácilmente grabando y subiendo un video breve y, a su vez, responder directamente a sus compañeros a través también de vídeo, permite una multitud de posibilidades dentro y fuera del aula dependiendo de la creatividad del profesor o de los mismos alumnos. Su sencillez en el manejo y el hecho de que los estudiantes no necesitan descargar la aplicación en sus dispositivos ni estar registrados (pueden entrar a grabar su vídeo a través de una contraseña o enlace), convierten a *Flipgrid* en una herramienta idónea para ser integrada dentro del aula. Además, al tratarse de una plataforma privada, los contenidos y los videos solo son visibles para el entorno de nuestra clase con lo que se evita, igualmente, problemas con la cesión de datos

6.1 Destinatarios

La propuesta metodológica está destinada a los alumnos de un curso de 1º de la ESO. La elección de este grupo está basada en el escaso desempeño en cuanto a la destreza de expresión oral en la asignatura de inglés. Otro de los factores que hemos tenido en cuenta para la elección de este grupo es que todos sus miembros presentan en mayor o menor medida una gran ansiedad y preocupación cuando se trata de utilizar la lengua inglesa en su formato oral bien por su pobre competencia lingüística en este idioma, bien por causas donde los rasgos de la personalidad juegan un papel determinante así como todas las limitaciones e interferencias que provocan la presión de grupo, el miedo de no estar seguros de cómo decir algo y hacer el ridículo. La propuesta, no obstante, puede adaptarse a diferentes niveles y características de cualquier curso de la ESO o Bachiller que presenten dificultades a la hora de realizar actividades más comunicativas.

6.2 Objetivos

El objetivo principal de esta propuesta es sacar un mayor provecho si no de todas, al menos de algunas de las actividades dedicadas al desarrollo de la expresión oral presentes en el libro de texto y que en muchas ocasiones no se realizan o se tratan muy por encima ante la escasa o nula participación de los discentes debido a sus limitaciones lingüísticas o al miedo a expresarse en otro idioma. Otros objetivos que nos proponemos serían:

- Fomentar la motivación e interés de los alumnos por la asignatura de inglés proporcionándoles otro tipo de actividades diferentes a las que están acostumbrados y a través de las cuales pueden elegir qué palabras o frases quieren aprender a decir en lengua inglesa, bien porque crean que son útiles o simplemente porque les apetece aprenderlas.
- Hacer conscientes a los discentes de su nivel y precisión en cuanto a la pronunciación de las diferentes palabras que están aprendiendo en un

nuevo idioma así como ayudarles en la discriminación de diferentes sonidos tan nuevos para ellos.

- Mejorar la entonación y fluidez de los discursos en el idioma meta por parte de los alumnos.

6.3 Metodología, recursos y materiales.

La metodología concreta que pautará esta propuesta se va a basar en los principios pedagógicos característicos del método de enseñanza de la lengua en comunidad por el cual los estudiantes aprenden mejor si tienen poder de decisión sobre lo que aprenden lo que les ayuda a responsabilizarse de su propio aprendizaje. Igualmente, se va a prestar especial atención al nivel de confianza de los discentes a la hora de enfrentarse a actividades de lengua que requieren una competencia lingüística que el alumno no posee.

En cuanto a los recursos, se utilizará la herramienta digital conocida como *Flipgrid*. En su versión gratuita el docente puede crear varias clases (o *grids* en inglés) y plantear uno o varios temas o *topics*. Para ello puede grabar un vídeo, escribir un texto o cargar un archivo ya elaborado para que el alumno lo vea en su dispositivo electrónico. El alumno, a su vez, puede interactuar grabando su respuesta en el tiempo máximo designado por el profesor (desde 15 segundos a 10 minutos) y una vez satisfecho con el resultado lo subirá para que sea visualizado por el profesor y, si este así lo desea, por el resto de los compañeros. La elección de la plataforma digital *Flipgrid* viene determinada por tratarse de una herramienta gracias a la cual se respeta dos de los principios fundamentales de método de aprendizaje en comunidad:

1. Proveer al alumno de un contexto donde pueda sentirse seguro para minimizar así su ansiedad a la hora de expresarse en un idioma distinto al suyo. El uso de *Flipgrid* en el aula no pensamos que vaya a ser rechazado por unos jóvenes que están más que acostumbrados a grabarse en su día a día y si así fuera, se podría prescindir del uso de la cámara y solicitar que solo graben su voz a aquellos estudiantes más reacios a aparecer delante de un objetivo.

2. Favorecer el desarrollo independiente del alumno. El hecho de poder previsualizar la grabación supone, inconscientemente, que el alumno va a autoevaluar la ejecución de su tarea en cuanto al contenido y sobre todo a su pronunciación, entonación y fluidez. Este análisis autocrítico hará que los alumnos repitan y pulan sus aportaciones las veces que ellos consideren necesarias antes de subirlas.

Otro recurso que se va a necesitar, en este caso para la técnica de la computadora humana, es una aplicación para practicar la pronunciación y solo en el caso en el que el profesor no posea un alto nivel de pronunciación en la lengua meta. Hay varias de ellas disponibles de forma gratuita tanto para iOS como para Android: *Howjsay*, *Forvo*, *English pronunciation* son algunas de las que podemos encontrar y que pueden satisfacer eficazmente nuestras necesidades.

6.4 Desarrollo de la actividad

La presentación y explicación de la actividad solo se necesita realizar la primera vez que va a llevarse a cabo. Si se quiere trabajar las secciones de *Warm Up* de otras unidades con esta metodología en posteriores sesiones solo será necesario informar a los alumnos de cualquier pequeña variación que el profesor considere necesaria.

La actividad constará de dos fases bien diferenciadas. La primera fase tiene lugar fuera del salón de clases a modo de clase invertida o *flippedclassroom*, mientras que la segunda se realizará de manera tradicional en el aula.

1ª fase:

1. El profesor grabará e escribirá en el apartado de *topic* las preguntas que aparecen en la actividad correspondiente del Warm Up. Se trata de tres preguntas que sirven como iniciación al tema de las compras: *Where do you usually go shopping? What do you spend your money on? Do you like shopping? Why? Why not?* y fijará el tiempo máximo para las respuestas que variará según el número de alumnos teniendo en cuenta

que, posteriormente, se visualizarán los vídeos en el aula. Para nuestra propuesta se les asignará un tiempo de grabación de 30 segundos como máximo. Asimismo, dejará por escrito el número mínimo de preguntas a contestar, el resto de las instrucciones sobre cómo ejecutar la tarea, decidirá si permite o no el uso de *stickers* y compartirá el enlace que se genere con los alumnos.

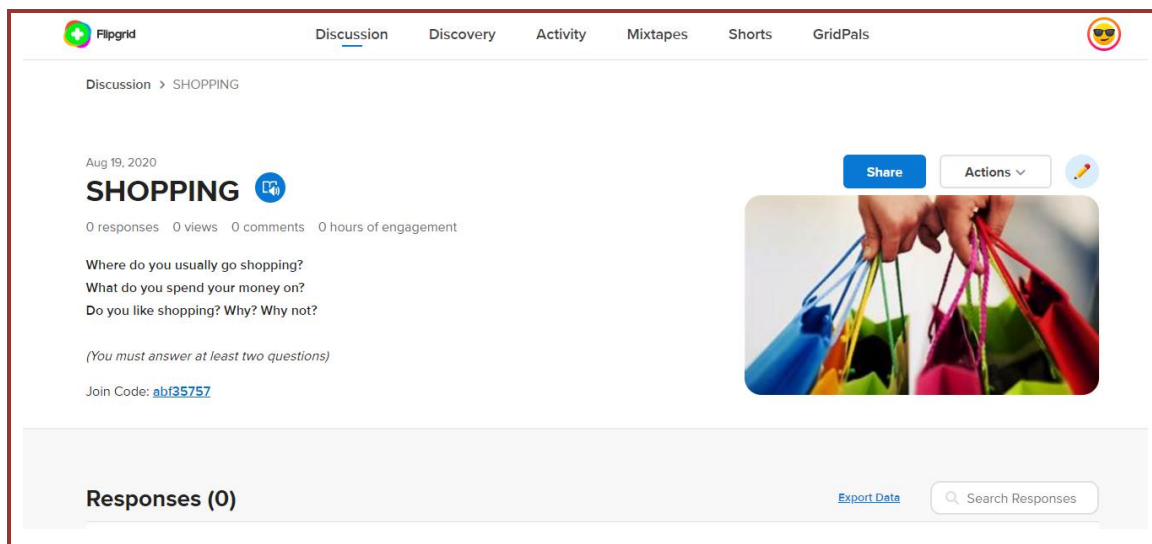
El docente animará a los estudiantes para que sean ellos quienes intenten responder a las preguntas de manera autónoma utilizando expresiones y vocabulario que conozcan atendiendo a la pronunciación y entonación de sus aportaciones. Para los alumnos más inseguros y con menos conocimientos de vocabulario y dominio en la pronunciación se les puede permitir enviar sus propuestas en español para que el profesor las grabe en el idioma meta y las reenvíe al alumno, todo ello a través de la aplicación. De esta forma se garantiza que el número de alumnos que participen en la actividad sea mayor y que esta tenga un resultado óptimo y satisfactorio tanto en contenidos como en la manera de emitirlos.

2. El alumno, una vez ha entrado en la aplicación, grabará sus respuestas y las subirá para que sean previsualizadas por el profesor. Aquellos alumnos que hayan enviado sus respuestas para ser traducidas, deberán visualizar primero el vídeo enviado por el profesor e ir repitiendo lo que escuchan mientras van grabándose.

El proceso de grabación en esta aplicación permite que el alumno vaya grabándose haciendo las pausas que necesite por lo que la técnica de grabación del método CLL puede llevarse a cabo de forma muy similar a como se realiza en el grupo presencial. Si el resultado final de la grabación no resulta del agrado del alumno, este puede repetirla tantas veces como desee antes de subirla a la plataforma.

3. El docente realizará una previsualización de las grabaciones para comprobar que se adecúan a la tarea solicitada. Si así lo considera necesario, hará una selección de aquellas grabaciones con las que quiera trabajar la pronunciación, gramática, vocabulario, etc. durante la sesión en clase. Para ello, la misma plataforma cuenta con un apartado

denominado *Mixtape* que le permite reunir todas las grabaciones seleccionadas en el orden que se desee.



2ª Fase:

1. Una vez en el aula, el profesor informará a los alumnos sobre las actividades y el tiempo que se va a dedicar a cada una. Tras esta introducción, los estudiantes tendrán la oportunidad de ver su aportación al tema propuesto y visualizar todas las grabaciones de sus compañeros en la pantalla digital.
2. El profesor con o sin la colaboración de los estudiantes irá transcribiendo las frases en la pizarra de aquellas grabaciones que ha seleccionado. El profesor preguntará al autor de cada producción que recuerde al resto de la clase el significado de la frase o frases que dijo en lengua meta.
3. El profesor informará de su papel como computadora humana a partir de este momento y preguntará si alguno de los estudiantes quiere practicar la pronunciación de una palabra o una frase. Si son muchos los alumnos que quieren practicar la pronunciación se escogerá al azar un determinado número de entre los hayan levantado la mano.

4. Se comenzará a trabajar sobre las transcripciones realizadas en la pizarra. El profesor puede proponer diversas tareas a los alumnos como por ejemplo:

- Los alumnos pueden copiar el vocabulario o las frases que el profesor considera útiles o interesantes que conozcan o dejar que sean los propios estudiantes los que decidan si quieren copiar y aprender alguna de las palabras o frases transcritas.
- El profesor puede elegir ciertas frases que han ido apareciendo a lo largo de la actividad y explotar las estructuras presentes analizando o explicando algún punto gramatical que considere necesario así como vocabulario o las diferentes formas léxicas que aparecen.
- Igualmente, el profesor puede solicitar que todos los grupos intenten formar nuevas frases o un nuevo diálogo a partir de las que están transcritas en la pizarra.
- De la misma forma, podemos utilizar la grabación para practicar la pronunciación, la entonación, la acentuación, etc.

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	TIEMPO
<i>Introducción, visionado y escucha reflexiva de las grabaciones</i>	<i>El docente informa sobre las actividades que se van a llevar a cabo y el tiempo dedicado a cada una de ellas, recuerda las preguntas introductorias sobre el tema de las compras y muestra todas las grabaciones subidas por los estudiantes en las que responden a dichas preguntas.</i>	<i>15 minutos</i>

Visionado, transcripción de las grabaciones seleccionadas y su traducción en la pizarra	El docente comenzará a mostrar la primera grabación seleccionada, la transcribirá en la pizarra con o sin ayuda de los alumnos, pedirá al alumno que ha emitido la frase (o frases) que la traduzca y la apuntará en la pizarra.	15 minutos
--	--	------------

Computadora humana	<i>El docente informa que aquellos alumnos que quieran practicar la pronunciación de una palabra o frase de las que están transcritas en la pizarra, tienen el control de la computadora humana. El profesor reproduce la correcta pronunciación de la palabra o frase y, alternativamente, alumno y profesor las repiten hasta que el primero está satisfecho con su pronunciación y se detiene.</i>	5 minutos
---------------------------	---	-----------

Se comienza a trabajar sobre las transcripciones realizadas en la pizarra.	El docente puede proponer a los alumnos diferentes actividades: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cada alumno puede elegir la palabra o frase que le haya llamado la atención y anotarla en su cuaderno para aprendérsela. ▪ Introducir o repasar diferentes formas gramaticales aprovechando que aparecen 	20 minutos
---	---	------------

en las transcripciones.

- En grupos formar nuevas frases o elaborar un diálogo con algunas de las palabras o expresiones que aparecen en las transcripciones.
- Clasificar algunas de las palabras que aparecen como por ejemplo: phrasal verbs, conectores, adjetivos, adverbios, conjunciones, etc.
- Practicar la entonación de ciertas frases, el *connected speech* y la pronunciación de aquellas palabras que el docente considere.

Consideramos que mediante este tipo de actividad el profesor está facilitando una dinámica gracias a la cual los estudiantes pueden expresar sus ideas sin verse limitados por sus restricciones lingüísticas o atenazados por el miedo de cometer errores y ser recriminados por ello. Por consiguiente, es probable que las producciones que se les ocurran sean frases o incluyan vocabulario por el que realmente sientan interés y estén dispuestos a aprender. De igual forma, las sucesivas repeticiones, la escucha o escuchas de la grabación y los ejercicios de pronunciación van a proporcionarles la seguridad de que están reproduciendo las frases y el vocabulario de manera correcta y comprensible. Puesto que incluso aquellos alumnos con una competencia más baja en el idioma han podido autocorregirse previamente, las producciones que los discentes escucharán tendrán un alto grado de corrección, fluidez, pronunciación y entonación si las comparamos con las que hubieran expresado de forma espontánea durante la sesión de clase.

Aunque la propuesta se ha centrado en las actividades de *Warm Up* por ser estas las actividades en las que menos alumnos participan, las técnicas tanto de grabación utilizando *Flipgrid* como herramienta digital así como la de la computadora humana, pueden ser un buen recurso a utilizar en otro tipo de actividades para desarrollar la expresión oral presentes en el libro de texto *Mosaic* como las del apartado de *Speaking Preparation* o el de *Speaking* al final de cada unidad, con el objeto de mejorar la competencia fonética y los elementos suprasegmentales en el discurso de los discentes. Así, podemos solicitar a los alumnos que se graben por parejas llevando a cabo los diálogos que aparecen en estas actividades. Con el fin de que esta actividad les resulte más motivadora e incitarles a que visionen las grabaciones de otros compañeros en su tiempo libre, les podemos sugerir que sean creativos y preparen y cuiden sus ambientaciones introduciendo algún elemento cultural como atrezzo.

7. Conclusiones

La necesidad de comunicarse en otra lengua que no sea la propia, es cada vez más acuciante en este mundo globalizado en el que vivimos. Llegar a conseguir un buen nivel de competencia en expresión oral debería de considerarse, por tanto, un objetivo primordial en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, esta destreza productiva sigue siendo relegada a menudo a un segundo plano. Incluso aquellos docentes más inclinados a dedicar tiempo de clase a practicar la expresión oral de la lengua van renunciando paulatinamente a esta práctica ante la escasa participación de la mayoría de los alumnos, especialmente de aquellos en niveles académicos inferiores puesto que, en general, presentan niveles de competencia lingüística más bajos. Sin embargo, si no existe una práctica regular de la oralidad difícilmente se mejorarán aspectos fundamentales en el aprendizaje de una lengua extranjera como son la pronunciación, la entonación o la fluidez. A lo largo del trabajo, hemos podido comprobar cómo la ansiedad e inseguridad que provoca el tener que intentar hablar en una lengua extranjera delante de otras

personas, es uno de los motivos más importantes por el cual los estudiantes se muestran muchas veces reacios a participar en las actividades más comunicativas que el docente intenta llevar a cabo. Por esta razón, hemos recurrido al método de enseñanza de la lengua en comunidad ya que fue concebido precisamente para atender las necesidades afectivas de los alumnos ante una situación que ellos perciben como amenazante. Sin embargo, somos conscientes que dicho método necesita de una fuerte adaptación para que pueda ser llevado con éxito a un aula de secundaria del siglo XXI. En especial, la técnica de grabación, por sus características, es la menos efectiva si se quiere implementar en grupos de más de 10 ó 12 personas. Afortunadamente, hoy en día contamos con herramientas digitales a las que podemos recurrir de forma rápida y gratuita y cuyas posibilidades son infinitas. Tal y como se desprende de nuestra propuesta, *Flipgrid* reúne las características necesarias para la consecución de nuestro objetivo principal así como del resto de objetivos que nos hemos planteado, tal y como veremos a continuación. De igual forma, el resto de las técnicas que hemos descrito también contribuyen en mayor o menor medida al mismo fin.

En cuanto a nuestro primer objetivo, el de facilitar ese ambiente de seguridad tan necesario en el proceso de aprendizaje, *Flipgrid* permite que los alumnos emitan sus producciones en una atmósfera de privacidad, sin tener que estar expuestos ante el resto de compañeros. Además el poder realizar varias grabaciones hasta conseguir una con la que se sientan satisfechos también reduce sensiblemente la ansiedad de tener que expresarse en una lengua extranjera. La misma sensación de seguridad experimentan con la técnica de la computadora humana puesto que no corrige los errores de pronunciación o con la técnica de traducción, gracias a la cual los alumnos se sienten más seguros cuando entienden todo. La técnica de la transcripción aporta asimismo mucha seguridad sobre todo aquellos alumnos que tienen un estilo de aprendizaje más visual y que dependen más de las formas escritas.

Flipgrid es, igualmente, una excelente herramienta para despertar la motivación y el interés por la asignatura de lengua extranjera mediante. Estamos ante una herramienta diferente que puede despertar la creatividad y favorecer la espontaneidad y naturalidad en la expresión oral. Por otro lado, favorecemos la

participación de todos los aprendices y damos voz a todos ellos sin distinción, al apoyar a aquellos que más dificultades tienen en expresarse en otro idioma cuando les proporcionamos la traducción a lengua meta de lo que quieren expresar. Además, al brindar la oportunidad al aprendiz de decir lo que realmente quiere expresar va a suponerle un aprendizaje altamente significativo. Es esa implicación del estudiante la que le va a permitir asociar los significados de lo que quiere expresar y que le ayudará a recordar el vocabulario adecuado en futuras producciones.

Asimismo, la posibilidad de que el estudiante pueda grabarse y escucharse tantas veces como desee utilizando la plataforma escogida, le permite practicar de forma exhaustiva su pronunciación y entonación, a la vez que redundando en aspectos como la autocorrección (tanto a nivel fonético como gramatical) y la autoevaluación del propio estudiante. En cuanto a la fluidez, el hecho de practicar repitiendo frases memorizadas habituándose así al ritmo de la lengua y al sonido de ciertos fonemas y a la pronunciación de diversas palabras, consideramos que puede tener efectos positivos en los estudiantes a la hora de dedicarse a actividades de producción espontánea.

Somos conscientes de que implementar todas las técnicas de este método en un aula de secundaria o bachillerato puede no ser una tarea fácil, en concreto nos referimos al período de observación y reflexión sobre los sentimientos que el estudiante ha experimentado durante el aprendizaje. Puesto que, según los defensores de este método, el compartir con los demás su experiencia de aprendizaje ayuda a los estudiantes a conocerse entre ellos y construir un sentido de comunidad, sería interesante observar la puesta en práctica de esta técnica, adaptada de alguna forma, para que fuera efectiva en adolescentes.

Con esta propuesta hemos tratado de facilitar al docente una actividad eficaz en cuanto a la mejora de la expresión oral en lengua extranjera a la vez que lúdica y divertida para sus discentes. Se puede aprender a hablar, siempre que se proporcionen modelos adecuados a los alumnos y herramientas con las que puedan practicar de una forma segura y divertida. A su vez, hemos tratado de rescatar un método que, quizás por su concepción fuertemente humanística, no

es ni ha sido de los métodos más populares entre los docentes. Es cierto que algunas de sus técnicas requieren una fuerte adaptación a la realidad de un aula de secundaria, sin embargo, su preocupación por el aspecto afectivo del estudiante y la importancia que concede a la autonomía del mismo bien merece el esfuerzo.

8. Bibliografía

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: the case of students of Japanese. *Modern Language Journal* 78(2), 155-68.
- Ávila, J.A. (s.f). *El aprendizaje comunitario o comunidades de aprendizaje*. Recuperado de <https://bit.ly/3cORL3d>
- Bartolí Rigol, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Phonica* (1). Recuperado de <https://bit.ly/2MLdrmr>
- Brown, H. D. (1994), *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, New Jersey, Prentice-Hall Regents.
- Cambridge Monitor (2017) *Estudiamos el inglés de los españoles*. [Página web] Recuperado el 14-05-2020 de <https://bit.ly/3dREFn1>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Celce-Murcia, Marianne (2001). *Language teaching approaches: An overview*. En M. Celce- Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle & Heinle Thomson Learning.
- Cenoz, J. (en prensa). The influence of age on the acquisition of English: general proficiency, attitudes and code mixing. In M. P. García Mayo & M.L. García Lecumberri (eds) *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language: Theoretical issues and Field Work*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). Barómetro de diciembre 2016 3162/0-0. Recuperado de <https://bit.ly/379PfDF>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: MCED y Anaya.
- Consejo de Europa. (2017). *Companion Volume to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assesment*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Curran, Ch. (1972). *Counseling Learning: A Whole Person Model for Education*. New York: Grune y Stratton.
- Çakir, Ismail (2014). *Community Language Learning*. Erciyes University. Recuperado de <https://bit.ly/3juiLZG>
- Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria*, BOC núm. 39 § 7587 (2015).
- Estadística, I. N. (2019). *España en cifras 2019*. Madrid: INE.
- Expresión oral. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: <https://bit.ly/3bvRcMT>
- Ffadillah, F. (2010). (4 de junio de 2010). *What is Community Language Learning?* [entrada de Blog]. Recuperado de: <https://bit.ly/3haSYE1>
- Gómez Martínez, M. (2020). *Importancia de la lengua oral*. [Presentación de PowerPoint]. Recuperado de: <https://bit.ly/2GDbOHx>
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics* 21, 112–26.
- Koba, N., Ogawa, N. y Wilkinson, D. (2000). Using the Community Language Learning Approach to Cope with Language Anxiety. *The Internet TESL Journal* 4(11). Recuperado de: <https://bit.ly/3jRLLKR>
- Krashen, S. y Terrell, T. (1983). *The Natural Approach*. Oxford: Pergamon.
- Larsen-Freeman, D. y Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*, BOC núm. 238 (1990).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*, BOC núm. 295 § 64 (2013).
- Littlewood, W. (1996). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Matsuda, S. G. (2006). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System* 32(1), 21-36.
- Ministerio de Educación, C. y. (2012). *Estudio europeo de competencia lingüística EECL. Volumen I*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Montijano Cabrera, M.P. (2004). ¿Puedo realmente aprender a hablar otro idioma? Una aproximación histórica a la metodología de la enseñanza. En J. F. Guerrero y R. Pérez (coords.), *La pizarra mágica: una visión diferente de la historia de la educación* (pp. 64-97). Málaga: Aljibe.
- Moreno Fernández, F. (2002). *Producción, expresión e interacción oral*. Madrid: Ibérica Gráfico.
- Noack, R. y Gamio, L. (23 de abril de 2015). The World's Languages, in 7 maps and charts. *Washington Post*. Recuperado de: <https://wapo.st/3bAs3Al>
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology*. London: Prentice Hall International.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle publishers.
- Philips, E. (1992). The effects of language anxiety on students' oral performance and attitudes. *The Modern Language Journal* 76(1), 14–26.
- Pronunciación. (2008). *Diccionario de Términos Clave de ELE*. Recuperado de: <https://bit.ly/2R2KhBi>
- Rábea, B. (2010). *El desarrollo de la expresión oral en lengua extranjera*. Recuperado de: <https://bit.ly/3jPbS5b>
- Raffino, M. E. (29 de noviembre de 2019). *Concepto.de*. Recuperado el 07 de junio de 2020, de <https://concepto.de/aprendizaje-2/>
- Richards, J.C. y Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (1995). *The Language Teaching Matrix* (p.185). Cambridge : Cambridge University Press.

- Richards, J. C. (2008). *Teaching Listening and speaking, from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Samimy, K. y Rardin, J. (1994). Adult Language Learners' Affective Reactions to Community Language Learning: A Descriptive Study. *Foreign Language Annals; New York*, 27(3), 383.
- Tejada, G., Pérez, M.L. y Luque, G. (2010). *Current Approaches and Teaching Methods. Bilingual Programmes*. Recuperado de: <https://bit.ly/3lVGPq7>
- Vez Jeremías, J.M. y Martínez Piñeiro, E. (2004). Deficiente competencia comunicativa oral en lenguas extranjeras al finalizar la ESO. Estudio de caso. *Revista de Educación*, 333, 385-408.